

単位制高校における生徒のカリキュラムへの 意味付与に関する事例研究

— 生徒の単位取得過程の分析を中心に —

岡 部 善 平

1. 問題の設定

本研究の目的は、単位制高校において生徒がいかなる観点からカリキュラムを意味づけ、これへの適応を試みているのかについて、生徒の学習経験に即して解明することにある。

臨時教育審議会答申以後、中等教育の「個性化」「多様化」「柔軟化」を目的としたカリキュラム改革が進展を続けてきた。とくに高校教育においては、生徒による「自由な科目選択」を標榜する総合学科および単位制高校の創設、コース選択制および科目選択制の積極的導入、学校設置科目による独自の教育内容の編成など、「特色あるカリキュラムづくり」が現在も行われている。

その中であって、単位制高校、とくに定時制の単位制高校のカリキュラムは、学年制を適用している多くの高校のように学年ごとの進級認定を行うのではなく、生徒が自らの必要に応じて必要な科目のみを選択履修し、各科目の取得単位を累積加算することによって卒業要件を満たしていくシステムをとっている。この選択中心の柔軟な履修形態をもつカリキュラムによって、単位制高校は、新規中卒者のみならず中途退学経験者や過年度卒業者など多様な生徒に対して高校教育へのアクセスを可能にしてきた。

ところで、単位制高校がこのように履歴、学習要求、関心、適性において多様な生徒を受け入れることは、それだけ学校を差異内包的なものにし(Bernstein 訳書 1985, 65-88 頁, 2000, 155-222 頁)、学校が一律に生徒の学習を意味づけることを困難にする。したがって、生徒が自らの学習を意味づけることができるかどうかは、「究極的には個々の生徒の側の問題」(矢野

2000, 199 頁) となる。

それゆえ、単位制高校のカリキュラムが生徒の学習経験においてどのような作用を及ぼしているかは、生徒がカリキュラムに付与する意味内容に即して検討される必要があるだろう。しかし、先行研究の多くは、単位制の制度的枠組に関する研究(赤尾 1998)や編成者側の教育意図および単位制の運用方式に関する研究(横尾 1997, 矢野 2000)が中心であり、カリキュラムの形態と生徒の学習経験との関係を、生徒の主観的な意味付与のレベルまで掘り下げて分析した研究については、十分な蓄積があるとは未だ言い難い⁽¹⁾。

そこで本研究では、生徒が単位制高校のカリキュラムに対して付与する意味内容を、そのカリキュラムの特質と関連づけて検討していきたい。筆者はこれまでも、「総合学科」高校を対象に、カリキュラムの形態と生徒の科目選択行動および学習活動との関連性を理論的ならびに実証的に検討し、生徒がカリキュラムの課す拘束状況に規定されながら独自の展望と適応行動を構成していく過程を解明してきたが、本研究はこれらの研究の一環をなすものである(岡部 1997 a, 1997 b, 1998)。

2. 調査の対象と方法

本研究では、生徒がカリキュラムに対して付与する意味内容を、生徒の置かれた状況に即して解明するために、ある特定の高校を調査対象校として選定し、長期にわたる参与観察と聞き取り調査を行った。

本研究において筆者が調査対象校として選定したのは、定時制の単位制高校であるY高校である。調査対象校としてY高校を選んだ理由は、まず第一に、Y高校が創設から13年目の確立期を迎えた学校であり、全国の単位制高校のモデルと見なされているからである。また第二に、以下に述べるカリキュラム上の諸特徴においてY高校が単位制の構想をもっとも典型的な形で体現しており、それだけに単位制のカリキュラムが生徒の学習活動に及ぼす作用

を顕在化しやすいと考えたからである。

交通の便の良い都市中心部に、Y高校は位置する。県の「高等学校教育改善推進委員会」の提言を受け、中途退学経験者や勤労青少年、成人も含む多様な学習者のニーズに対応するために、「新しいタイプの高校」として1991年に創設された。現在Y高校には、定時制と通信制、および社会人向けの生涯学習講座が併設されており、また定時制には普通科と情報科が設置されている。

Y高校には毎年750名ほどの生徒が在籍しているが、その中には多くの中途退学経験者や過年度中卒者が存在する。主な調査対象となった1999年度入学者258名のうち170名(65.9%)の生徒が、中途退学経験者あるいは過年度中卒者であった⁽²⁾。そのため、Y高校における生徒の過去の学習経験、学力レベル、学習要求はきわめて多様なものとなる。こうした多様な学習経験をもつ生徒への対応という観点からみたとき、単位制高校としてのY高校のカリキュラムは次のような特徴をもつ。

①無学年制

総合学科や総合選択制高校など、生徒による大幅な科目選択制が導入されている高校においても、必修科目に関してはホームルーム単位で実施され、かつ学年によって履修年次が枠づけられている場合が多い。また、選択科目についても、その履修年次が指定されている場合がある。それに対してY高校では、学習指導要領に定められている必修科目についても履修年次が指定されていない。したがって、生徒は、学習内容の選択のみならず、その履修の時機、順序の選択に関しても大きな自由裁量を得ることになる。

また、履修年次を指定されている科目がないことにより、学習集団たる授業と生活集団たるホームルームが完全に分離される。生徒は、授業ごとに異なる学習集団に対して「個人」として参加するのである。

②柔軟な履修形態

Y高校は、全国の定時制高校でも珍しい4部制をとっている。生徒は、自らの生活スタイルや要望に応じて、表1に示した普通科1部(8:45~12:30)、普通科2部、情報科2部(10:45~15:00)、普通科3部(13:15~17:00)、普通科4部、情報科4部(17:25~21:20)のいずれかの「部」に所属し、基本的には自らの「部」で開講されている科目を選択していく(開講科目については表2を参照)。しかし、後に述べる規定の範囲内であれば、生徒は他の「部」の科目を併修することが認められている。また、Y高校には通信制課程および社会人対象の生涯学習講座が併置されており、生徒はそれらの講座を併修することもできる。さらに、大学入学資格検定試験(以下、「大検」と略記)の成果についても単位認定が行われている。

Y高校において年間に履修することができる単位の上限は30単位であるが、自らが所属する「部」の範囲内でのみ科目を履修した場合、生徒は年間20単位しか履修することができない。そのため、Y高校では10単位の範囲に限り他の「部」、通信制、生涯学習講座での科目の修得、および大検の成果に対して単位認定を行っている。この制度により、「単位」の対象と見なされる生徒の学習経験は、学校という特定の空間内での経験のみに限定されなくなるのである。

表1 Y高校の履修形態および日課表

校 時	時 間	課 程	
1・2校時	8:45~10:30	定時制課程1部 (普通科)	定時制課程2部 (普通科・情報科)
3・4校時	10:45~12:30		
5・6校時	13:15~15:00	定時制課程3部 (普通科)	
7・8校時	15:15~17:00		
9・10校時	17:25~19:10	定時制課程4部 (普通科・情報科)	
11・12校時	19:35~21:20		

(出典) Y高校『平成14年度 学校要覧』7頁、参照

表 2 Y高校 平成 14 年度開講科目一覧

普通科目									
<u>国語Ⅰ</u>	国語Ⅱ	国語表現	現代文	現代語	古典Ⅰ	古典Ⅱ	古典講読		
世界史A	世界史B	日本史A	日本史B	地理A	地理B	現代社会	倫理	政治経済	
<u>数学Ⅰ</u>	数学Ⅱ	数学Ⅲ	数学A	数学B	数学C				
物理ⅠA	物理ⅠB	化学ⅠA	化学ⅠB	生物ⅠA	生物ⅠB	地学ⅠA	地学ⅠB		
物理Ⅱ	化学Ⅱ	生物Ⅱ	<u>体育</u>	<u>保健</u>	<u>生活一般</u>	被服	食物		
音楽Ⅰ	音楽Ⅱ	美術Ⅰ	美術Ⅱ	工芸Ⅰ	工芸Ⅱ	書道Ⅰ	書道Ⅱ		
英語Ⅰ	英語Ⅱ	リーディング	ライティング	<u>オーラルコミュニケーションA</u>					
情報科の専門科目									
工業技術基礎	工業数理基礎	情報技術基礎	電気基礎	情報実習	ハードウェア技術	ソフトウェア技術	情報科学	電子情報技術	電子機械
電子回路	通信技術	CG CAD	課題研究	商品と流通	簿記	会計実務	情報処理	原価計算	会計
文書デザイン	プログラミング	ビジネス情報	経済活動と法	コンピュータデザイン	マーケティング	ビジネス基礎			

注) 囲み線の科目は必修科目，下線部の科目は選択必修科目をそれぞれ表す。

(出典) Y高校『平成 14 年度 学校案内』，参照

以下の分析では，Y高校のカリキュラムのもつ上記二つの単位制特有の性質に着目し，これらの特質に対して生徒がどのような観点から，いかなる意味を付与しているのかについて検討していきたい。

調査は 1999 年 4 月から 2001 年 3 月にかけて実施された。この間筆者は，Y高校が生涯学習の一環として地域住民を通常授業に受け入れるために実施している「一部科目等履修生制度」を利用し，「生徒」として週 4 時間の授業を他の生徒とともに履修しながら，授業中のみならず休憩時間や放課後においても参与観察および生徒への聞き取り調査を実施した。参与観察を実施するに当たって，各「部」の生徒層の差異を考慮に入れるため，調査 1 年目は普通科 2 部と普通科 4 部の，2 年目は普通科 3 部と情報科 4 部の授業をそれぞれ履修した。

3. 分析枠組

以上に述べてきたように、単位制は、学習内容、時機、順序の選択に関して生徒が手にし得る自由裁量の度合いがきわめて大きいカリキュラムの形態である。加えて、学年制のように一科目でも取りこぼしが生じた場合その学年全ての科目を履修し直さなければならない、いわゆる原級留置の措置が、無学年制である単位制高校では適用されない。それゆえ、生徒にとって単位制カリキュラムは、これがより理念型に近い形式で実施された場合、学習内容等を「選択できる」カリキュラムであると同時に、「選択しないことができる」カリキュラムであることをも意味することになる。そしてここに、生徒が独自の適応戦略を用いる余地が生じる。すなわち、生徒は個々の科目について「自らにとって学ぶに値するものか否か」を独自の観点から「値踏み」しつつ、「単位を得やすい」科目の選択や仲間との合流、出席時数の調整や履修放棄などの戦略を駆使して、より効率的に単位を取得および集積していくことが可能になるのである。

本研究では、このような単位制カリキュラムの特徴から、生徒の単位取得の過程においてこそ生徒がカリキュラムに対して付与する意味内容がもっとも顕在化しやすいものと考えた。というのも、単位取得をめぐる上記の適応行動は、カリキュラム設置者が意図した学習活動とは異なる、生徒独自の意味付与に基づくものだからである。そこで以下の分析では、まず第一に生徒による単位取得の過程に着目し、生徒が用いる単位取得のための適応戦略と、これが生徒のいかなるパースペクティブ⁽³⁾に基づいて実行されるものなのかについて焦点を当てることとした。ここでいうところの「単位取得の過程」とは、学習内容の習得過程と必ずしも一致するものではない。むしろ、生徒たちがカリキュラムの課す拘束状況に対処しながらより効率的に自らに必要な単位を取得していこうと試みる過程を示しており、ゴフマンのいう「第二次的調整」⁽⁴⁾をも含む過程である（Goffman 訳書 1984）。

第二の分析枠組として、上記の適応行動を規定する生徒のパースペクティ

プの変容過程に着目し、生徒がカリキュラムに対して付与する意味内容の動態的な側面を明らかにする視点を設定しなければならない。なぜならば、生徒がカリキュラムに適應していく上で構成するパースペクティブは、一旦構成されると固定化してしまうものではなく、状況の変化に応じて不断に再構成されるものだからである。たとえば、ベッカーらは医学校で行った事例研究（1961）において、学生が自らの学習活動の方向性を決定していく際の判断基準を分析し、その結果、学生が漠然とした未来展望である「長期的展望」（long-range perspectives）と、過密な医学校のカリキュラムに効率的に対処していくための「即時的展望」（immediate perspectives）とを状況に応じて使い分け、自らの学習を方向づけていることを実証している。すなわち、ベッカーらは、学生の学習活動を規定するパースペクティブが固定的なものではなく、カリキュラムの課してくる拘束状況に適應する過程で常に再構成される「動的なパースペクティブ」（moving perspective）であるとしているのである。

本研究では、以上のようなベッカーらの見解に基づいて、生徒が単位取得の過程でどのようにパースペクティブを再構成しているのかを分析するよう図ることとした。そうすることで、生徒がカリキュラムに付与する意味内容の多元性と流動性を解明するよう試みた。

以下では、単位制に特有のカリキュラム上の性質を考慮した上記二つの枠組みに従って、生徒の単位取得過程の側面から、生徒が単位制カリキュラムに付与する意味の内容とその変化を考察していきたい。

4. 分析と考察

(1) 成績軽視のパースペクティブ

単位取得をめぐる生徒たちが構成するパースペクティブと、それに基づく単位取得の過程を整理するために、本研究ではまず、生徒がどのような観点から日々の学習活動を方向づけているのかについて観察することから始め

た。

Y高校の生徒の多くがもつ学習に対する構えを要約すると、それは「成績からの距離」ということができる。

生徒の単位取得の正否は、規定の出席日数と定期テストの結果によって測られる。これは至極当然のことなのであるが、固定した学級において授業を受けるわけではないY高校の生徒は、各授業における自らの出欠状況について、自分自身で把握しておかなければならない。各授業において、担当の教師は、年度始めに単位を履修または修得する上で必要なテストの点数と出席の条件を提示しているが、とくに定期テスト後になると、生徒が各授業の担当教師をつかまえ現在の自らの出欠状況を確認する、という光景を頻繁に目にする。

その際、生徒は自らの出席状況について、教師から「自分の現在の欠席日数で単位の履修又は修得が可能か」を聞き出そうとする。これは、生徒の出欠状況の把握の仕方が、「自分はこの授業をあと何日欠席することができるのか」というパースペクティブに基づいていることを表している。次のフィールドノートは、筆者と同じ授業を受けていたTという男子生徒との会話の様子を記述したものであるが、欠席に対する生徒のパースペクティブの一端を表している。

授業の休憩中、Tは私に、「この授業、何回まで休めましたっけ？」と聞いてきた。私は「さあ、どうだったっけ。聞いてきた方がいいよ」と答えた。TはO先生に出欠状況を確認してもらいに行った。席に戻ってくると「16時間でした。もう10時間休んでるんですよ」と言った。（1999.7.8）

ここでTは、「何日休めましたっけ」と、欠席可能な日数の視点から自らの出欠状況を把握しようとしている。このパースペクティブが生徒間で共有されているため、生徒の中には、単位取得が可能な範囲内で授業への出席を調整する者も出てくる。次のフィールドノートにあるように、成績さえ気にし

なければ、生徒は必要最小限だけ授業に出席すればいいのである。

Kは「ああ、来週、学校来るのやめようかな。テスト受けたくない」と言った。

S「でも、テスト受けなきゃ」

K「今回受けなくても、この授業、通るもん」 (2000.2.3)

このように、生徒は、日常的には単位をとるということそれ自体に対して主たる関心を示している。そのため、生徒の中には成績に関してきわめて冷淡な態度をとる者が少なくない。たとえば、筆者と同じ授業を受けていた男子生徒1人、女子生徒1人と授業終了後に話をしていたときのことである。Aという男子生徒は、学期途中に交通事故に遭い、入院による長期の欠席を余儀なくされた。そのせいで、得意科目である体育の成績が下がってしまった。Aは、私とBという女子生徒に「前期5だったのに、いきなり3ですよ」と言うと、Bは「成績なんて別にいいんじゃない。私なんか3ばっかりだよ。単位がとれればさあ。成績は大学に行く人だけ気にしてりゃいいんだって」と言った (2000.1.13)。この事例は、生徒の成績に対する距離を置いた態度を端的に表しているといえよう。

同時にこの事例は、生徒が高卒資格を得ることを第一の動機としている限りにおいて、カリキュラムの内容に対して深くコミットするほどの意味を見いだし得ないことを示している。ある男子生徒は、「自分の中でこの学校の評価はだんだん高まってきている。普通科の学校はどれも同じでおそらく通う気にならなかっただろう」としながらも、「でも、この学校にいと、いい成績を取るぞって気は起きないし、ついだらけてしまう。中学まで何であんなに勉強してきたのかわからない。いい高校に行く来さえなければそんな必要はなかったと思うし、ほとんど無駄だったと思う」と述べた (2000.2.10)。この生徒は、先のBと同様に、さらなるキャリアを積むことに執着さえしなければ、カリキュラムの内容に深くコミットすることは「無駄」と捉

えている。

単位の取得を第一の動機とする生徒たちにとって、進学や就職のための準備教育は常に相対化され、空洞化されている。少なくとも「成績」は、生徒の学業へのコミットメントを生み出す原動力とはなりにくいのである。

(2) 3 年間での卒業

単位取得の過程で、生徒たちは上述したような成績軽視のパスペクティブを構成する傾向にある。このことは、生徒たちが日々の授業やテスト等、カリキュラムが直接的および間接的に課してくる拘束状況に比較的短期的な見通しをもって対応していることを表している。しかしその一方で、こうした短期的展望は、それよりも長期の展望、すなわち、個々の科目の単位を累積加算していくことによって高卒資格を取得するという展望の規定を受け、構成されている⁽⁶⁾。

生徒から見た Y 高校の魅力の一つとして、定時制高校であるにもかかわらず 3 年間で卒業可能な点をあげることができるだろう。私と同じ授業を受けていたある男子生徒は、Y 高校に入学した理由として「単位制で行事の制約もないし、何より 3 年で卒業できるかもしれないというのが魅力的でしたね。普通の定時制だと、どうしても 4 年かかりますから」と述べていた(1999.5.20)。生徒にとって単位を取得するということは、単に高卒資格を得ることにつながるだけでなく、「3 年で」高卒資格を得ることにつながるのである。

3 年で高校を卒業できるという事態は、生徒をして様々な単位取得の行動に駆り立てることになる。というのも、すでに述べたように、生徒は自らの所属する「部」での科目の履修だけでは年間 20 単位しか修得することができず、卒業必要単位数の 80 単位(1999～2001 年当時。現在は 74 単位)を 2 年ないし 3 年で修得するためには、自らの「部」の科目のみを履修していたのでは間に合わない。そこで、他「部」の科目や生涯学習講座の履修、あるいは大検の成果に対する単位互換を活用しなければならなくなるからである。

次のフィールドノートは、Y高校に在籍2年目の女子2名の会話であるが、3年で卒業するために生徒が様々な手段を用いて単位を得ようとしている様子を端的に表している。

14:10頃、テストを終えたBが、すでにラウンジにいたAに話しかけた。
Aはテストをさぼって受けていないという。

B「なんでテスト、受けてないの？」

その質問に対してAは、面倒だったから、と答えた。

A「でも、来年28単位とれば何とかなるって」

B「28？ 絶対無理」

A「もう、大検とか生涯学習とか使って絶対来年には学校出るよ、私は」

B「生涯学習（講座）とかって10単位しかとれないいでしょ。それに大検落ちたらどうすんの？」

A「大丈夫だって」 (1999.9.30)

こうした行動は3年間で卒業できるという事態に駆り立てられたものであるが、この「3年間で高卒資格を得る」というパースペクティブは、Y高校において教師一生徒間で共有されたものとなっている。次のフィールドノートは、筆者が受講していた地歴科の授業において担当教師と生徒との間で交わされた会話の一部であるが、「高校＝3年間」というものの見方がどのように共有されているかを表している。

E先生「何年目だった？ 今年で終わり？」

S「2年目です。でも本当なら今年で終わりなんですけど」

E先生「そうだよね。確か偶数クラスだと思ったから。順調にいっていたら……」

S「そうなんです。終わりだったんです」

E先生「そうだよね。まあ、いいんですよ。いろいろなペースがあります

から」 (2000.1.20)

ここでE先生は「偶数クラス」と言っているが、Y高校では中退経験者のうち以前通っていた高校での修得単位数が19単位以下の入学者、および新規中卒の入学者を「1年次相当」として1組に、20単位以上既修単位のある入学者を「2年次相当」として2組に、それぞれ配属している。つまり、「偶数クラス」であるSは2年次相当の入学者であり、「高校＝3年間」の基準からすれば、「順調にいけば」2年目の今年で卒業となるはずだったのである。

(3) カリキュラムの意味の変容

これまで述べてきたような単位取得を重視し、成績をさほど重視しない短期的展望と、高卒資格の取得を念頭に置いた展望とは、日々のカリキュラム経験において生徒に意識されやすいものである。それに対して、進路に関連したさらに長期的な展望は、Y高校においては意識されにくい。とくに、生徒が高卒資格の取得を第一の動機として単位の取得を試みている状況下においては、短期的な展望が生徒の学習活動を方向づける第一原則となる。このことは、Y高校の生徒にとって、より長期的な視点から設定された目的の達成のために単位を取り、高卒資格を得ることが重要なのではなく、高卒資格を得ることそれ自体がいかに重要であるかを表している。次のフィールドノートは、私と同じ授業を受けていたFという女子生徒との会話を記述したものであるが、生徒にとって高校に通っていること自体、そして単位を取得し続けていること自体がいかに重要であるかを表している。

Fは、以前通っていた高校に1年生の頃から行かなくなり、そのまま退学してしまった。そして、「みんなが高2のとき」Y高校を受験した。前の学校の単位は、結局0だという。

F「高校を出てると出てないとでは周りの反応が全く違いますからね。よかったですよ。高校に行き始めてから、少しずつこれからやりたいこと

とかもでてきたし。」 (1999.11.18)

ここで留意する必要があるのは、Fが「高校に行き始めてから、これからやりたいことがでてきた」と述べている点である。高卒資格を得ていないというスティグマの中、Fにとって何よりもまず単位をとり高卒資格を得ることが重要なのであって、進路展望の形成はそれがある程度満たされた後のことなのである。この場合、生徒にとってY高校の単位制カリキュラムは、単位取得のための手段、高卒資格を得るための手段としての意味を第一義的に有していることになる。換言すれば、生徒は上記の意味を短期的な展望からカリキュラムに付与し、カリキュラムを自らにとって有意な (relevant) ものとしている。

ところが、こうして実際に単位を取得していき、高卒資格を得る見通しが立ってくると、生徒がカリキュラムに対して付与する意味内容に変化が生じてくる。すなわち、それまで高卒資格を得るための手段としてしか意味をなさなかったカリキュラムが、その意味を充足していく過程で、今度は「大学進学の手段」という意味を、生徒によって改めて付与されるのである。

たとえば、上記のフィールドノートにおけるFの「高校に行き始めてから、これからやりたいことがでてきた」という言葉は、「高校において単位を取得する」というより短期的な展望に基づく目的の充足が、「これからやりたいこと」というより長期的な展望の構成を促進したことの証左として解釈することができる。また、筆者と同じ授業を受けていたIという生徒は、生徒がカリキュラムに対して付与する意味の変容過程を示す典型的な事例となっている。Iは、以前所属していた高校を2年中で中退し、数年を経た後Y高校に入学した。入学時、Iは以前の高校で1年次に修得した単位が認定されたため、2年でY高校を卒業できることになった。そこで、Y高校での授業だけでなく大検も利用して2年での卒業を目指していたのであるが、大検において思いの外多くの科目で合格をし、1年が終わった段階で大学入学資格を得てしまった⁽⁶⁾。そこで、「ほとんど冷やかして」センター試験を受験したところ、

I は、地歴科と理科について「全く歯が立たなかった」という。というのも、入学当初高卒資格の取得を目的としていた I は、地歴科と理科において 4 単位のいわゆる B 科目の選択を避け、2 単位の A 科目のみを選択したため、大学進学を念頭に置いて受験した B 科目にほとんど対応できなかったのである。そのことから I は、Y 高校での 2 年次において B 科目を多く選択しているという。次のフィールドノートは、筆者が「じゃあ、大学受験考えているの？」と I に尋ねたときの会話の様子を記述したものである。ここで I は、自らの展望の変化を自分自身でどのように認識しているかについて述べているが、これは同時に I がカリキュラムに対して付与している意味内容の変化をも表している。

以前高校に通っていたときは、進学にしても就職にしても、するものと決められていたので、「そういうものだ」と思って何となく勉強をしてきただけだった、と I は言った。I は入学当初「2 年で高校が卒業できればいい」と考えていたが、大検等で大学進学の資格が取れてしまい、また高校も卒業できそうなので、大学に行くのもいいかな、という気になったという。
(2000.6.22)

以上の事例は、単位の集積を試みる過程で大学進学資格が取得できたことによって大学進学を希望するようになり、その結果、I にとって「2 年で高校を卒業」するためのカリキュラムが、進学準備のためのカリキュラムとして、その意味を変化させていることを示している。ここで興味深いのは、この生徒が入学当初から進学を希望して、そのために単位の取得を試みていたのではないという点である。端的に言うならば、生徒は特定の進路のために単位の取得を試みるのではなく、単位が取得できた結果として何らかの進路を目指そうとするのである⁷⁾。

5. 結論

以上、Y高校における生徒の単位取得過程について分析してきた。この結果明らかになったことは、以下の点である。

- ①Y高校において、生徒は次の3つの時間的な展望に基づいて自らの単位取得過程を方向づけている。すなわち、
 - a. 個々の科目の効率的な単位取得を重視する「短期的展望」
 - b. 個々の科目の単位を集積していくことによって可能になる「3年間」での高卒資格の取得を念頭に置いた「中期的展望」⁽⁸⁾
 - c. 大学進学をはじめ進路に向けての準備を重視する「長期的展望」
- ②多くの生徒は、日常的には単位取得という比較的短期的な展望に基づいて自らの学習活動を方向づける傾向にある。
- ③実際に単位を集積し、高卒資格取得の見通しが立った生徒の中には、改めて大学進学を目指そうとする傾向が生じることがある。これは、単位取得という比較的短期の展望に基づくカリキュラムへの関与が、その結果として長期的な展望からのカリキュラムの捉え直しを促進していることを示している。

このように分析結果を整理してみると、Y高校の生徒は、状況に応じて次の二つの意味をカリキュラムに対して付与していると考えることができる。それはすなわち、「資格付与システムとしてのカリキュラム」と「準備教育システムとしてのカリキュラム」という二種類の意味である。ここでいう「資格付与システムとしてのカリキュラム」とは、教育内容の習得の結果が高卒資格をはじめ何らかの「資格」の取得につながるものとして意味づけられ、経験されるカリキュラムを表す。事例分析に見られた効率的な単位の取得や、3年間での高卒資格を念頭に置いた単位の集積といった行動は、カリキュラムのこの側面に対応した生徒の関与の仕方である。それに対して「準備教育システムとしてのカリキュラム」とは、教育内容の習得が何らかの進路に向けての「準備」として意味づけられ、経験されるカリキュラムを表す。最後

の事例として取り上げたⅠという生徒は最終的に大学受験を意識した科目選択を行っているが、これはカリキュラムの「準備教育システム」としての側面に対応した関与の仕方ということができる。

留意すべきことは、これら二つの側面がいずれも学習者の意味付与によって主観的に区別され、定義されたものであり、客観的には単一のカリキュラムのもつ不可分な二側面であるという点である。表3を見ていただきたい。これは、生徒によってカリキュラムに付与される「意味」と生徒のカリキュラムへの「関与」の仕方、そして生徒がカリキュラムに意味を付与する際に基づく「パースペクティブ」の対応関係を示したものである。この表に即していえば、生徒が単位取得を重視する短期的展望あるいは高卒資格の取得を重視する中期的展望を構成しているとき、カリキュラムは生徒によって資格付与システムとしての意味を付与されるのに対し、進路に向けての準備を重視する長期的展望を構成している場合、カリキュラムは準備教育システムとしての意味を付与されることになる。

表3 カリキュラムに対する「意味」「関与」「パースペクティブ」の対応関係

カリキュラムの「意味」	カリキュラムへの「関与」	生徒の「パースペクティブ」
資格付与システム	単位の取得	短期的展望
	高卒資格の取得	中期的展望
準備教育システム	進路への準備	長期的展望

Y高校の事例において興味深いのは、準備教育システムとしての側面が比較的軽視ないし相対化され、資格付与システムとしての側面がより重視されている点である。これは、Y高校が高卒資格の取得あるいは高校に所属することそれ自体を第一の目的としている中途退学経験者および過年度卒業者を多く受け入れていることによるものだが、同時に、Y高校のカリキュラムが単位の累積加算という比較的短期間で達成可能で、かつ学習の結果を明示しやすいシステムをとっていることも作用している。このシステムによって、生

徒は仮に長期的な展望を欠如した状態にあっても、短期的な観点からカリキュラムを自らにとって有意なものとして意味づけることが可能になるのである。

Y高校という特殊事例に関する以上の分析結果は、本研究の冒頭で述べたような「多様化」「個性化」「柔軟化」という形で規制緩和が進むわが国の高校教育の中にあって、カリキュラムの正当性に関する以下のようなインプリケーションを内包しているものと考えている。

わが国の高校教育のカリキュラムは、学科、コース、類型などによって生徒の選択および学習活動に一定の「枠」を設けることを志向する性質を構造的にもっている。しかもこれらの「枠」は、単に一定の知識カテゴリーとしてのみ設定されているのではなく、たとえば「文系あるいは理系ならば大学進学」「工業科ならばメーカーへの就職」「商業科ならば事務職への就職」というように生徒の進路を先取りし、進路選択の指針となるよう設定されている(飯田 1996, 岡部 1997)。そういった点で、わが国の高校教育カリキュラムは、常に準備教育を志向してきたといえる。戦後の教育改革は、高校教育を完成普通教育として位置づける試みであったが、それにも関わらず、わが国の高校カリキュラムは一貫して準備教育システムであった。

ところが現在、進路によって正当化されてきたカリキュラムにおける「枠」の存在の自明性がゆらぎつつある。たとえば樋田らは、1979年と97年に同一の高校群を対象に同一の方法で実施した調査結果の比較分析において、かつて多くの高校生を分相応の目的を達成するべく競争に駆り立ててきた高校格差構造が、一部のエリート層を除いてその圧力を弱化し、かわって生徒の出身階層がその生徒の学業達成に対する規定力を強めていると指摘している(樋田他 2000)。また、橋本(1996)は、新規高卒者の出身学科と職種構成との関連性が一貫して減少傾向にある点を実証している。これらの研究成果は、一部の生徒の間で高校が進路に向けての準備教育機関としてのリアリティを失いつつあることを示唆している。Y高校で多数派を占める中途退学経験者や過年度中卒者は、こうした生徒層の典型であるといえよう。

準備教育システムとしての正当性を失ったとき、高校教育カリキュラムはいかなる点にその正当性を見出し得るのか。このような視点から本研究の分析結果を捉え直したとき、準備教育システムの側面の相対化と資格付与システムの側面の重視というカリキュラムの意味の変容ないし移行は、長期的な展望とは異なる位相から自らの選択と学習活動とを方向づけ、正当化するために生徒が独自に構築した「ものの見方」と考えることができる。単位制カリキュラムは、こうした生徒特有のものの見方を、意図するとせざるとに関わらず支えているのである。

注

- (1) 例外的に菊地 (1996) の研究がある。しかし、この研究においても、カリキュラムの形態と生徒の学習経験との関係という点に焦点を当ててはいない。
- (2) 平成 14 年度については、219 名中 120 名 (54.8%) が中途退学経験者あるいは過年度卒業者であった。
- (3) パースペクティブ (perspective) の概念定義について、本研究ではベッカーら (1961) に依拠して「問題状況に直面した人々が、その問題状況に対処する上で用いる一連の思考および行為」とする。
- (4) ゴフマンによると、「第二次的調整」(secondary adjustments)とは、組織において成員が、組織内では認められていない目的ないし満足を組織内で公認されている手段を用いて達成するか、あるいは逆に、本来組織において公認されている目的を非公認の手段を用いて達成するかして、組織が成員に対して要求する役割やあるべき態度などの前提を回避することである (Goffman 訳書 1984)。
このゴフマンの見解に基づくと、本来学校における「単位」は学習内容の習得とそれに費やした努力および時間に対して与えられるものであるが、生徒はこの単位の取得を意図的な欠席等を利用した非公認の手段によって達成するかもしれないし、また仲間との合流という非公認の目的のために利用するかもしれない。この場合、単位取得は第二次的調整を表すものとなる。
- (5) この段階において、Y 高校の生徒が卒業後の進路展望を意識的に構成することは少ない。とはいえ、ある特定の展望に基づいた「目的」は、より長期の展望との関係においては「手段」であり、さまざまな目的群はより長期の展望に従属する関係にある。そして、シュッツが指摘しているように (Schutz 訳書 1983, 135-172 頁, 1991, 369-391 頁)、どこまでを一まとまりの目的-手段関係として捉えるかは、その行為者の置かれた状況に応じて異なることとなる。

このように考えると、高卒資格の取得という展望は単位取得という短期的な展望を規定する一方で、より長期的な展望、すなわち高校卒業後の進路展望の規定を少なくとも潜在的には受けているものと想定することができる。このことか

- ら、生徒の構成する高卒資格の取得という展望は、単位取得と進路との中間に位置するものとして「中期的展望」と呼ぶことができるだろう。
- (6) ここでいう「大学入学資格」とは大検の結果と高校での既修単位によってもたらされたものであり、「高卒資格」とは異なる。すなわち、「高卒資格」を得るためには、学校教育法により高校に「3年以上」在籍した上で規定単位数を修得していなければならないため、高校在籍年数が3年に満たないIは、「大学入学資格」を得ることができたとしても「高卒資格」は得ていない。Y高校の教師への聞き取り調査によると、大検資格によって大学に進学した生徒の中には、進学後も高卒資格をもたないことを懸念してY高校に通学してくる者がいるという。
- (7) この見解についてはベッカーら(1961)を参照。また、義務教育後教育における学習経験が学習者のアイデンティティや将来展望の変化と拡大を促す点については、Bloomer & Hodkinson (1997)も同様の指摘をしている。
- (8) この命名に関しては、注(5)を参照。

引用・参考文献

- 赤尾勝己 1998、『生涯学習の社会学』玉川大学出版部
- Becker, H.S., et al. 1961, *Boys in White*, The University of Chicago Press
- Bernstein, B. 1978, *Class, Codes, and Control Volume3: Towards a theory of educational transmission*, Routledge & Kagan Paul (=1985, 萩原元昭編訳『教育伝達の社会学』明治図書)
- Bernstein, B. 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis (=2000, 久富善之他訳『〈教育〉の社会理論』法政大学出版局)
- Bloomer, M. & Hodkinson, P. 1997, *Moving into FE: the voice of learner*, Further Education Development Agency
- Goffman, E. 1961, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday & Company (=1984, 石黒毅訳『アサイラム施設収容者の日常世界』誠信書房)
- 樋田大二郎, 耳塚寛明, 岩木秀夫, 荻谷剛彦編著 2000, 『高校生文化と進路展望の変容』学事出版
- 飯田浩之 1996, 「高校教育における『選択の理念』」耳塚寛明, 樋田大二郎編著『多様化と個性化の潮流をさぐる 高校教育改革の比較教育社会学』学事出版, 59-73頁
- 菊地栄治 1996, 「〈ゆらぎ〉としての単位制高校」『国立教育研究所研究集録』32号, 17-29頁
- 岡部善平 1997 a, 「『総合学科』高校生の科目選択に関する実証的研究—生徒の『時間的展望』の視点から—」『カリキュラム研究』第6号, 79-89頁
- 岡部善平 1997 b, 「『総合学科』高校生の科目選択過程に関する事例研究—選択制カリキュラムへの社会的アプローチ—」『教育社会学研究』第61集, 143-162頁
- 岡部善平 1998, 「『総合学科』高校生の選択制カリキュラムへの適応行動に関する

- 研究—生徒の『系列へのコミットメント』を中心に—』『筑波大学教育学系論集』第23巻第1号, 29-44頁
- Schutz, A. 1973, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, Martinus Nijhoff (=1983, 渡辺光, 那須壽, 西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第1巻 社会的現実の問題 [I]』マルジュ社)
- Schutz, A. 1973, *Collected Papers II: Studies in Social Theory*, Martinus Nijhoff (=1991, 渡辺光, 那須壽, 西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第3巻 社会理論の研究』マルジュ社)
- 田中統治 1997, 「中学校選択教科制が生徒のカリキュラムへの適応行動に及ぼす統制作用」『子ども社会研究』第3号, 44-56頁
- 矢野裕俊 2000, 『自律的学習の探求』晃洋書房
- 横尾浩一 1997, 「単位制高校の課題と展望」菊地栄治編著『高校教育改革の総合的研究』多賀出版, 25-43頁
- 付記 本稿は, 日本教育社会学会第55回大会(2003年9月20日, 明治学院大学)における発表内容を加筆したものである。